

Karolina Fastyn
Uniwersytet Łódzki

**„W Szczepreszynie chrząszcz brzmi w trzcinie”,
czyli wykorzystanie wierszy Jana Brzechwy
w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie A2**

Prawdopodobnie wszyscy Polacy pamiętają z dzieciństwa wiersze Jana Brzechwy. Naszymi nieodłącznymi przyjaciółmi byli wówczas: „zachwycona swym powabem” Samochwała, Sójka, bez skutku wybierająca się za morze, Kłamczucha, Leń, który twierdził, że jest okropnie zmęczony, Hipopotam zakochany w Żabie i inni. Autor tych krótkich utworów bawił, jednocześnie pokazując młodym słuchaczom, które zachowania i postawy są właściwe, a które naganne. Poza tą bardzo istotną nauką teksty te mają również inną wartość edukacyjną. Wielokrotnie odczytywane przez rodziców (przy założeniu, że ich wymowa jest poprawna) i zapamiętywane przez dziecko, gruntują poprawną wymowę. Najpierw słuchanie, a potem samodzielne powtarzanie fragmentów tekstu pozwala młodemu słuchaczowi na opanowanie wymowy skomplikowanych połączeń wyrazowych, które także dorosłej osobie uczącej się języka polskiego jako obcego sprawiają ogromną trudność. Właśnie dlatego wiersze mogą być przydatne w nauczaniu naszej rodzimej fonetyki na lekcjach polskiego jako obcego już na poziomie wstępnym A2. Przy wykorzystaniu takich utworów istotne jest określenie normy dydaktycznej respektowanej, która nie musi odpowiadać normie dydaktycznej prezentowanej przez nauczyciela (Michalewski 1992: 78–80). Pozwoli to uczącym się na swobodniejsze korzystanie z języka bez dążenia do idealnej, lecz często niemożliwej do osiągnięcia, normy językowej. Dużą wartość utworów Brzechwy stanowi również ich warstwa leksykalna. Wyjaśnianie trudnego słownictwa, szukanie synonimów oraz negocjowanie znaczenia wprowadzą do nauczania wymowy wiele ciekawych elementów, które rozbudują zasób słownictwa studenta, ale też poszerzą jego wiedzę o polskiej kulturze. Teksty literackie, pojawiające się na zajęciach, stanowią zatem „element kształcenia językowego i socjokulturowego” (Seretny 2006: 245). Ich wykorzystanie może mieć wielorakie cele, ważne jest jednak,

aby teksty literackie były dobrane odpowiednio do potrzeb i możliwości osób uczących się. Wiersze przeznaczone dla dzieci z reguły prezentują treści neutralne, nieskomplikowane. Praca z takimi tekstami jest naznaczona tym, co w oczywisty sposób kojarzy się z dzieciństwem, czyli niewinnością, prostotą, bezpieczeństwem. Dzięki temu ryzyko urażenia studentów lub wprowadzenia ich w zakłopotanie niemal nie istnieje.

Przed rozpoczęciem pracy z tekstem należy dokładnie określić cel przygotowywanej lekcji. W przypadku ćwiczeń fonetycznych uzależniony jest on od tego, jakie problemy artykulacyjne mają studenci. Bywają one różne, w dużej mierze uwarunkowane są tym, jak bardzo język ojczysty ucznia oddalony jest od języka polskiego pod względem fonetycznym. Idąc tym tropem, do zadań lektora należy poznanie podstawowych zasad wymowy ojczystego języka ucznia. Takie przygotowanie do zajęć pomoże słuchaczowi uniknąć błędów, przede wszystkim interferencji, zaś lektorowi ułatwi skonstruowanie ćwiczeń fonetycznych, dostosowanych do potrzeb uczniów (*Vademecum* 1992: 25–26). Istotnym elementem, wpływającym znacząco na skuteczność nauczania wymowy, są również osobiste predyspozycje i ograniczenia uczącego się. Odkąd student wyraźnie traktowany jest jako podmiot, a nie przedmiot nauczania, coraz większą wagę przywiązuje się do jego osobowości jako czynnika wpływającego na proces nauczania. Szczegółowo na ten temat piszą Ewa Lipińska i Anna Seretny w pracy *Indywidualne cechy uczącego się a nauka języka polskiego*. Z przeprowadzonych przez nie badań wynika, że należy wziąć pod uwagę takie aspekty, jak: wiek ucznia (według Władysława Miodunki dzieci w wieku od 4 do 10 lat najszybciej opanowują system fonetyczny – języka ojczystego czy obcego) (Miodunka 1977) oraz jego płeć. Wydaje się zatem, że proces przyswajania fonetyki języka obcego jest uzależniony również od takich czynników, na które nauczyciel oraz uczeń nie mają wpływu. Istnieje jednak pewien zbiór dźwięków mowy w języku polskim, które sprawiają uczącym się trudność bez względu na to, jaki jest ich język ojczysty (Seretny, Lipińska 2005: 31). W systemie wokalicznym są to samogłoski nosowe, czyli *ę* i *ą*, które nie występują w większości systemów. Ponadto w języku polskim wyróżniamy samogłoski nosowe pierwotne i wtórne. Do ćwiczeń tych głosek warto wykorzystać utwór Jana Brzechwy *Zięba*. Pojawia się w nim wiele wyrazów zawierających *ę* i *ą* w różnych pozycjach: przed spółgłoskami wargowymi, zębowymi, dźwięcznymi, szczelinowymi miękkimi (wtedy pojawia się wymowa asynchroniczna), np. *zięba*, *żołędzie*, *konająca*; przed spółgłoskami szczelinowymi twardymi (wtedy są realizowane literowo), np. *ciężko*, w wygłosie (wtedy *ą* wymawiane jest jak litera *ą*, zaś *ę* zachowuje lekką nosowość), np. *przeziębienie*, *najbliższą*, *trumnę*. Samogłoski nosowe wtórne pojawiają się natomiast w wyrazach obcego pochodzenia, np. *koncert*, *lament* (Ostaszewska, Tambor 2006). Nie wydaje się konieczne, aby studenci doskonale znali teorię czy operowali terminami naukowymi. Ważne, aby zdawali sobie sprawę z tego, że na końcu

wyrazu samogłoski nosowe wymawia się z zachowaniem nosowości (w przypadku litery *q*) lub z częściową nosowością (literę *ę*), że przed spółgłoskami szczelinowymi twardymi (czyli *v, f, s, z, ś, ż, γ, x*) zawsze zachowuje się nosowość oraz że w wyrazach obcego pochodzenia mamy do czynienia z samogłoskami nosowymi wtórnymi. Pracę z utworem można zacząć od rozdania studentom tekstu i poproszenia o zaznaczenie wyrazów, w których znajdują się litery *ę* i *q*. Następnie już w trakcie słuchania, ich zadaniem będzie zaznaczenie usłyszanych samogłosek nosowych. Oto kilka pierwszych wersów utworu:

Usiadła zięba na dębie:
– Na pewno dziś się przeziębę!
Dostanę chryпки, być może,
Głos jeszcze stracę, broń Boże,
A koncert mam zamówiony
W najbliższą środę u wrony.

Fragment ten zawiera wyrazy z samogłoskami nosowymi pierwotnymi w różnych pozycjach, a także jeden wyraz z samogłoską nosową wtórną (*koncert*). Porównanie tego, co zaznaczyli studenci przed wysłuchaniem i po wysłuchaniu tekstu wykaże, jak radzą sobie z wychwytywaniem samogłosek nosowych podczas słuchania. Zadaniem lektora będzie wytłumaczenie, jakie zasady stosuje się w wymowie samogłosek nosowych i wskazanie realizacji tych zasad w tekście. Znajomość reguł wymowy pomoże uczniom, którzy lubią uczyć się języka poprzez dostrzeganie zależności w odkrywaniu jego praw. Uporządkowanie wiedzy da studentom poczucie, że są w stanie nauczyć się poprawnej wymowy samogłosek nosowych i pogłębi ich świadomość językową. W przyszłości będą mogli odwołać się do zdobytej na zajęciach wiedzy, a z czasem poznane reguły staną się naturalnym odruchem. Znajomość i umiejętność zastosowania tych zasad znacznie ułatwi dalszą naukę, pozwoli też na swobodniejsze posługiwanie się językiem. Z punktu widzenia realizowania utworu *Zięba* jest ciekawym źródłem wiedzy na temat występujących w Polsce ptaków: *zięby, wrony, dzięcioła, sikory, gila, szpaka, słowika, wróbla, drozda*. Szczególnie przydatne będzie wykorzystanie tego utworu w grupie studentów, interesujących się biologią lub przyrodą. Warto rozwinąć ten temat i zapytać uczniów jakie inne ptaki kojarzą im się jeszcze z Polską. Koniecznie trzeba wspomnieć o bocianie i orle, które są utrwalconymi w świadomości narodu symbolami, wyodrębniającymi nas od innych narodów. Podczas prezentacji występujących w Polsce ptaków naturalnie musi pojawić się pytanie o ptaki żyjące w ojczyźnie uczących się. W poznawaniu każdej kultury szukamy bowiem tego, co odróżnia ją od innych (Garncarek 2006: 8–14).

Poza samogłoskami nosowymi dla obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego problem stanowi również wymowa głosek z tzw. trzech szeregow, czyli syczących (*s, z, c, dz*), ciszących (*ś, ź, ć, dź*) oraz szumiących

(sz, cz, rz-ż, dż). Niepowodzenia przy artykulacji tych dźwięków mogą powodować frustracje, a nawet odstręczyć uczniów od dalszej nauki. Bardzo ważne jest zatem, aby już na początku zwracać uwagę na poprawną wymowę tych często występujących w języku polskim głosek. Połączenie doskonalenia wymowy głosek szumiących i pogłębiania wiedzy studentów na temat Polski możliwe jest np. podczas lektury utworu *Chrząszcz*, w którym nagromadzenie sz, cz, rz, dż jest wyjątkowo duże. Wystarczy przytoczyć dwie pierwsze zwrotki:

*W Szczepreszynie chrząszcz brzmi w trzcinie
I Szczepreszyn z tego słynie.*

*Wół go pyta: – Panie chrząszczu,
Po co pan tak brzęczy w gąszczu?*

Pracę z tekstem można zacząć od wyjaśnienia, gdzie leży Szczepreszyn i zaprezentowania położenia tego miasta na mapie Polski. Początkowo można uczniów oswoić z wyrazami pojawiającymi się w tekście w trakcie omawiania utworu. Tłumaczenie znaczenia trudnych wyrazów, takich jak: *chrząszcz*, *gąszcz*, *trzcin*, *brzmieć*, *próżniaczyć/próżniak*, będzie również okazją do przećwiczenia ich wymowy. W utworze poruszone są ciekawe tematy, takie jak wartość pracy, życie na wsi, dlatego można wykorzystać ten tekst przy różnych okazjach. Nagromadzenie wyrazów z głoskami szumiącymi może sprawiać uczniom dużo problemów i początkowo ich zniechęcić, dlatego ważne jest, aby ćwiczenia fonetyczne wplatać między pracę z tekstem, co zdecydowanie uatrakcyjni zajęcia i pozwoli uczącym się opanować wymowę trudnych głosek niejako mimochodem.

Ciekawe zastosowanie podczas prezentowania studentom polskiej kultury może mieć również wiersz Jana Brzechwy *Na straganie*. Przede wszystkim uczniowie poznają dzięki niemu popularne w Polsce warzywa. Praca z tekstem może również, dzięki tematyce utworu, wykroczyć poza salę, w której odbywają się zajęcia. Pouczająca będzie (w przypadku, gdy zajęcia odbywają się w Polsce) wyprawa na prawdziwy rynek, stragan i rozpoznanie, zakupienie, także konsumpcja warzyw – bohaterów z utworu Brzechwy. Tu warto będzie zastanowić się, jakie warzywa są popularne w krajach, z których pochodzą uczniowie oraz smak jakich warzyw sprawia, że czują się „jak w domu”. Poznawanie obcej kultury poprzez porównywanie jej z tym, co nam bliskie uważa się za najlepszą metodę. Ciekawie argumentuje to M. Czerwiński: „Aby treści kulturowe były obecne, zrozumiałe i żywe, potrzebne są związki między nimi a doświadczeniami własnymi «odbiorców»” (1997: 33). Dodatkowym atutem utworu jest fakt, że bohaterowie, rozmawiając ze sobą, kłócą się, przekomarzają, okazują sympatię, zniecierpliwienie, zatem w tekście pojawiają się wypowiedzi wyrażające różne emocje i postawy: od współczucia, przez zrzędlivość, miłość, złość, do chłod-

nej, niemal stoickiej, oceny sytuacji. W dialogach bohaterów dostrzega się ich wzajemne relacje: Szczypiołek wyraża współczucie dla Kopru:

– Może pan się o mnie oprze,
Pan tak wędnie, panie Koprze.

Koper uważa się nad sobą, ale też widać w jego wypowiedzi sympatię dla Szczypioru:

– Cóż się dziwić, mój Szczypioru,
Leżę tutaj już od wtorku!

Cebula okazuje uczucie Burakowi, składając mu jednocześnie propozycję matrymonialną:

– Mój Buraku, mój czerwony,
Czybyś nie chciał takiej żony?

Odrębnym wątkiem jest konflikt Fasoli z Brukselką:

Naraz słysząc głos Fasoli:
– Gdzie się pani tu gramoli?!
– Nie bądź dla mnie taka wielka! –
Odpowiada jej Brukselka.

Na koniec mądra Kapusta wygłasza warzywne *memento mori*, zaś ostatnie słowo należy do komentującego wydarzenia Selera, który – niczym chór w greckiej tragedii – po raz trzeci powtarza swoje ostateczne: *A to feler*. W wypowiedziach postaci dostrzega się ich stosunek do rozmówcy. Dla osób uczących się języka te mechanizmy nie są oczywiste, dlatego warto zwrócić uwagę na elementy językowe, służące wyrażaniu stosunku nadawcy do innych postaci. Przykładem może być poprzedzanie imienia rozmówcy zaimkiem *mój*, w celu wyrażenia sympatii do odbiorcy, a także forma *ty* służąca zniesieniu dystansu między rozmówcami (w stosunku do nieznanej osoby może być obraźliwa lub wyrażać spoufalenie). Lapidarność utworu, wyraźnie zarysowane sylwetki bohaterów oraz relacje między nimi sprawiają, że jest on dla uczniów źródłem przystępnej wiedzy. Jeżeli nauczyciel dobrze zna grupę, może podzielić tekst na role, uwzględniając temperament każdego ucznia tak, aby zabawa nie była dla nikogo uciążliwa i przyniosła uczniom satysfakcję. W tekście *Na straganie* pojawiają się wypowiedzi różnego typu: groźby, prośby, sentencje, narzekania, współczucia, laudacje. Dzięki temu inscenizacja będzie barwna, a efekty pracy przyjdą szybciej. Nie od dziś wiadomo, że metoda dramy jest jedną z ciekawszych i pozwala na kreatywne wykorzystanie języka. O korzy-

ściach płynących z takiej pracy z tekstem w procesie nauczania języka polskiego jako obcego (również przy zastosowaniu wiersza *Na straganie*) pisały m.in. Aleksandra Achtelek i Małgorzata Smereczniak w artykule *Formy teatralne a dydaktyka* (2005: 219–223). Poprzez odtwarzanie swoich ról studenci uczą się zabierania głosu na forum, wypowiedzania się w języku polskim przed publicznością. W trakcie takich zajęć można korygować wiele wadliwych nawyków, ponieważ recytacja w dużej mierze skupia uwagę widza i recytatora na brzmieniowej warstwie języka. Tutaj również warto pamiętać o rozgraniczeniu normy dydaktycznej, reprezentowanej przez nauczyciela i normy respektowanej, która zapewnia uczącym się komunikatywność (Michalewski 1992).

Praca z utworami literackimi na zajęciach przynosi wiele korzyści osobom uczącym się języka polskiego jako obcego. Dzięki kontaktowi z oryginalnymi tekstami, uczniowie nie tylko doskonalą wymowę, lecz także poszerzają swoją wiedzę na temat kultury polskiej, obyczajów czy historii. Dlatego, jak pisze P. Garncarek, „obecność literatury pięknej jest w nich [podręcznikach – przyp. K. F.] i oczywista i usankcjonowana” (Garncarek 1997: 55). Badacz w swojej pracy *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców* przedstawia wyniki analizy obecnych na rynku podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego. Okazuje się, że utwory Jana Brzechwy pojawiają się dość często, w tym *Na straganie* w 5 pozycjach, *Nie pieprz Pietrze* w 10, *Chrzęszcz...* w 5, zaś *Kaczka dziwaczka* w 1 (Garncarek 1997: 51–62). Można zatem powiedzieć, że nauka języka obcego wprost nie może obejść się bez wykorzystania literatury pięknej (w tym również wierszy Jana Brzechwy). W trakcie pracy z tekstem literackim studenci uświadamiają sobie, jak ważna jest poprawna wymowa. Niewłaściwe wypowiedzianie wyrazów może narazić uczniów na nieprzyjemności, których skutkiem bywa nawet wycofanie i unikanie bezpośrednich kontaktów w języku polskim. Zastosowanie tekstów literackich w nauczaniu języka polskiego jako obcego znacznie uatrakcyjni zajęcia, pozwala na odpoczynek od podręcznika i ćwiczeń, zaś stosowane przy tym metody aktywizujące, np. inscenizacja, pozwalają na przyswajanie wiedzy w sposób kreatywny, zachęcający do dalszych kontaktów z językiem.

Bibliografia

- Achtelek A., Smereczniak M., 2005, *Formy teatralne a glottodydaktyka*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 219–223.
- Garncarek P., 1997, *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, DiG, Warszawa.
- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa

- Michalewski K., 1992, *Norma językowa a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język polski jako język obcy*, red. St. Grabias, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 80.
- Ostaszewska D., Tambor J., 2006, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Seretny A., 2006, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, [w:] *Z dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków, 243–279.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, red. W. T. Miodunka, Kraków, Universitas.
- Vademecum lektora języka polskiego jako obcego*, 1992, red. B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.